

Marianne Merkt & Katja Eisenächer

Akademische Integration Geflüchteter: Ergebnisse aus dem Pilotprojekt IpFaH der Hochschule Magdeburg-Stendal

Zusammenfassung

Im Pilotprojekt „Integration politischer Flüchtlinge mit akademischen Hintergründen bzw. Ambitionen (IpFaH)“ der Hochschule Magdeburg-Stendal wurde eine qualitative Untersuchung durchgeführt. Im Zentrum stand die Frage, inwiefern im Rahmen des IpFaH-Pilotprojekts mit seinem Bildungsangebot bestehend aus einem einjährigen DaF-Intensivkurs und komplementären Angeboten die Integration der Zielgruppe in die hiesige akademische Kultur als Vorbereitung auf ein Studium gelingt und wo die Hürden liegen. Dazu wurden leitfadengestützte Gruppeninterviews mit Teilnehmenden zu ihrem Erleben des IpFaH-Bildungsangebots durchgeführt und induktiv ausgewertet. In einer empirischen Teilstudie der Begleitforschung (Eisenächer et al., 2019) war im Vergleich mit Angeboten an anderen deutschen Hochschulen festgestellt worden, dass die formal-organisatorischen Voraussetzungen für das Pilotprojekt gut sind. Die Ergebnisse der qualitativen Hauptstudie schränken dieses Ergebnis ein. Sie zeigen ein differenzierteres Bild teils gelungener, teils nicht gelungener Integrationsprozesse auf. Das methodische Design und die Ergebnisse der qualitativen Hauptstudie werden im Beitrag vorgestellt und das Projekt wird auf sein Transferpotenzial hin diskutiert.

Schlüsselwörter

Studieninteressierte Geflüchtete, Akademische Integration, Studieneingangsphase, Studierfähigkeit,

Academic integration of refugees: the IpFaH pilot project at Magdeburg-Stendal University of Applied Sciences

Abstract

Within the framework of an educational pilot project for refugees (IpFaH project) at Magdeburg-Stendal University of Applied Sciences, refugees are prepared for studying in Germany through a one-year German language course and complementary arrangements. A qualitative study was conducted to find out whether integration processes of the target group into the German academic culture have been successful, but also where the challenges are. Semi-structured group interviews focussing on the experiences of the participants were led and interpreted using an inductive approach. A previously conducted complementary empirical study analysing the IpFaH offer and similar offers of other German higher education institutions showed that the pilot project provides good conditions on the formal and on the organisational level (Eisenächer et al., 2019). The results of the qualitative study produce a more differentiated picture: Integration processes have been partly successful and partly unsuccessful. The article presents the research design as well as the results of the qualitative study and discusses the project's transfer potential.

Keywords

Refugees; academic integration; first year academic experience; study skills

1 Einleitung

Seit 2015 haben zahlreiche Hochschulen in Deutschland Angebote für studieninteressierte Geflüchtete entwickelt, die bereits Studienerfahrungen aus ihrem Heimatland mitbringen bzw. über eine Hochschulzugangsberechtigung (HZB) verfügen (vgl. BMBF, 2015; Eisenächer, Merkt, Hajji & Gottschling, 2019; Schammann & Younso, 2016). Auch an der Hochschule Magdeburg-Stendal startete im Oktober 2015 ein vom Land Sachsen-Anhalt finanziertes dreijähriges Pilotprojekt zur Förderung der „Integration politischer Flüchtlinge mit akademischen Hintergründen bzw. Ambitionen (IpFaH)“. Das in diesem Zusammenhang an der Hochschule aufgebaute Bildungsangebot besteht aus einem einjährigen Intensivkurs in Deutsch als Fremdsprache (DaF) und komplementären Angeboten wie Gasthörerschaft, der Teilnahme am Buddyprogramm und Beratung. Der von Oktober 2015 bis Juli 2016 laufende Pilotdurchgang des IpFaH-Bildungsangebots wurde vom Zentrum für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung (ZHH) der Hochschule wissenschaftlich begleitet. Primärer Auftrag der Begleitforschung war es, Erkenntnisse für den eigenen institutionellen Kontext zu generieren und daraus Hinweise für die Gestaltung zukünftiger Angebote abzuleiten. Die Begleitforschung setzt sich zusammen aus einer qualitativen Studie, bei der das Erleben der teilnehmenden Geflüchteten im Vordergrund steht, und einer Teilstudie in Form einer empirischen Analyse der Angebote für studieninteressierte Geflüchtete von 54 deutschen Hochschulen. In der Teilstudie wird das Magdeburger Angebot in einem größeren Kontext verortet (Eisenächer et al., 2019).

Die Forschungsfrage der qualitativen Hauptstudie lautete, inwiefern im Rahmen des IpFaH-Bildungsangebots die Integration der Teilnehmenden in die hiesige akademische Kultur als Vorbereitung auf ein Studium gelingt bzw. wo die Hürden liegen. Im folgenden Kapitel (Kap. 2) wird zunächst das Forschungsfeld der qualitativen Studie, das IpFaH-Pilotprojekt, vorgestellt. Kapitel 3 ist der Beschreibung der theoretischen und empirischen Ausgangslage sowie des Forschungsdesigns gewidmet. In Kapitel 4 werden die Befunde der Studie, d. h. die Einschätzungen der Teilangebote durch die Teilnehmenden und die identifizierten Phänomene, vorgestellt. In Kapitel 5 erfolgt die Diskussion der Ergebnisse. Der Beitrag schließt mit weiterführenden Überlegungen zu zukünftigen Angeboten (Kap. 6).

2 Forschungsfeld: Das Bildungsangebot IpFaH

Das Pilotprojekt IpFaH der Hochschule Magdeburg-Stendal und die begleitende qualitative Studie, die im Kursjahr 2015/16 mit Teilnehmenden des ersten Jahrgangs durchgeführt wurde, sind im Kontext der damaligen politischen Entwicklungen in Deutschland zu sehen. Auf Bestreben der Hochschulleitung wurde der Aspekt der Unterstützung Geflüchteter mit akademischen Ambitionen bereits im Sommersemester 2015 in die Internationali-

sierungsstrategie 2016-2020 der Hochschule aufgenommen. Im Oktober 2015 startete dann ein dreijähriges vom Land Sachsen-Anhalt finanziertes Pilotprojekt¹ mit 30 Teilnehmenden. Es setzt bei zwei formalen Problemen an: erstens dem Nachweis der HZB, die fluchtbedingt von studieninteressierten Geflüchteten teilweise nicht erbracht werden kann, und zweitens bei einem Angebot in Deutsch als Fremdsprache (DaF) auf Hochschulniveau. Dieses Niveau wurde zum damaligen Zeitpunkt in den existierenden geförderten Sprach- und Integrationskursen nicht angeboten. Übergeordnetes Ziel war es, studienqualifizierten Geflüchteten mit Aufenthaltserlaubnis den vollständigen Hochschulzugang und damit den Weg in eine akademische Aus- und Weiterbildung zu ermöglichen. Idealerweise sollte das Projekt zur Aufnahme eines Studiums an der Hochschule Magdeburg-Stendal oder einer anderen Hochschule im Bundesland führen. Zudem sollte es den Teilnehmenden Einblicke in Hochschule und Studium ermöglichen, um ihnen den späteren Studieneinstieg zu erleichtern. Das vom International Office der Hochschule etablierte Angebot setzt sich zusammen aus einem obligatorischen Kernangebot, bestehend aus Orientierungsgesprächen mit prüfenden Interviews, einer Prüfung der Qualifikation, u. a. durch uni-assist e. V. und den Test für Ausländische Studierende (TestAS)², einem ca. einjährigen studienvorbereitenden DaF-Intensivkurs mit Zielniveau C1 des Europäischen Referenzrahmens sowie einem ergänzenden Angebot aus optionalen Bausteinen wie Late Summer School³, Buddyprogramm, RONDO⁴, Gasthörerschaft und Beratungsangeboten.

Am Pilotjahrgang 2015/16 nahmen 26 Männer (87 %) und vier Frauen (13 %) teil. Der überwiegende Teil dieser Personen (80 %) stammte aus Syrien. Die anderen Teilnehmenden kamen aus dem Iran, aus Afghanistan und aus dem Irak. Die größte Gruppe (rund 47 %) war zum Zeitpunkt der Untersuchung 20 bis 24 Jahre alt, gefolgt von weiteren 33 % mit einem Alter von 25 bis 29 Jahren. Insgesamt waren damit rund 80 % der Teilnehmenden unter 30 Jahre alt. Nahezu drei Viertel (73 %) der Teilnehmenden verfügten beim Eintritt in das Programm bereits über Studienerfahrungen aus dem Herkunftsland. Davon waren als größte Gruppe 59 % noch ohne Abschluss, 41 % verfügten über ein abgeschlossenes Studium. Bei rund 57 % der Teilnehmenden lag das DaF-Eintrittsniveau im Bereich zwischen A2 und B2 (davon bei zwei Dritteln im Bereich B1/B2), bei den restlichen Teilnehmenden zwischen A1 und A2.⁵ Die Teilnehmenden wurden ihrem Sprachniveau entsprechend in eine

¹ Siehe dazu die Erklärung der Landesrektorenkonferenz (2015) zur „Integration von Flüchtlingen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts“.

² Test Deutsch als Fremdsprache. Internationale Sprachprüfung, die als Nachweis eingesetzt wird für Personen, die ein Studium in Deutschland aufnehmen wollen (g.a.s.t. 2018).

³ Fakultatives Programm für deutsche und internationale Studienanfänger/-innen der Hochschule, mit fachspezifischen und fachübergreifenden Angeboten. Es findet jährlich in den letzten beiden Wochen vor Beginn des Wintersemesters statt (s. a. Kap. 4.2.5).

⁴ Im Rahmen des IpFaH-Projekts aufgebautes informelles Bildungs- und Begegnungsformat.

⁵ Eine Voraussetzung für die Teilnahme am IpFaH-Bildungsangebot ist ein DaF-Eintrittsniveau von B1. Am ersten Durchgang nahmen auch Personen mit niedrigerem Eintrittsniveau teil.

Anfänger/-innen- und eine Fortgeschrittenengruppe geteilt.⁶ Der Unterricht startete mit DaF-Lehrenden arabischer Muttersprache, die aufgrund der Kooperation der Hochschule mit der German Jordanian University (GJU, 2018) zur Verfügung standen.

Die Ergebnisse der empirischen Teilstudie der Begleitforschung zeigen im Vergleich mit Angeboten an anderen deutschen Hochschulen, dass auf der formalorganisatorischen Ebene von der Hochschule Magdeburg-Stendal mit diesem Bildungsangebot gute Voraussetzungen für die Vorbereitung der Zielgruppe auf ein Studium geschaffen wurden (Eisenächer et al., 2019). Zudem brachten viele Teilnehmende eine akademische Vorsozialisation und die erforderlichen sprachlichen Vorkenntnisse mit.

3 Die qualitative Hauptstudie der IpFaH-Begleitforschung

Auf Anfrage des International Office und unterstützt durch eine Drittmittelfinanzierung des DAAD⁷ wurde Ende 2015 eine wissenschaftliche Begleitung des IpFaH-Bildungsangebots durch das Zentrum für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung (ZHH) konzipiert. Ziel war es, das Angebot empirisch zu fundieren und Hinweise für künftige Angebote abzuleiten. Im folgenden Abschnitt 3.1 werden die theoretischen Grundlagen und das entwickelte Forschungsdesign vorgestellt.

3.1 Theoretische und empirische Ausgangslage

Ausgangspunkt für die qualitative Hauptstudie ist die Annahme, dass die gelungene Integration in eine akademische Kultur entscheidend ist für einen weiteren erfolgreichen Studienverlauf. Das theoretische Verständnis des Prozesses der Integration greift auf das sozio-kulturelle Konzept sozialer und akademischer Integration nach Tinto zurück (1975, 1987). Weitere relevante theoretische Hintergründe sind der Hochschulsozialisationsforschung entnommen, die mit Rückgriff auf Bourdieu Fachkulturen als soziale Felder mit entsprechend ritualisierter Habitusentwicklung definiert (im Überblick Merkt, 2017). Der Begriff „Kultur“ steht im kultursoziologischen Verständnis für den Hintergrund sozialer Praktiken (vgl. Reckwitz, 2003; 2007; 2012).

Für die vorliegende Studie sind vor allem die Erkenntnisse zweier empirischer Forschungslinien relevant: zum einen die Forschung zur Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase (vgl. Bosse, 2016; Bosse, Schultes & Trautwein, 2014; Merkt, 2014; Merkt & Fredrich, 2017), zum anderen die Forschung zur Integration von Schüler/-innen und Studierenden in Schule und Hochschule, insbesondere aus dem internationalen Kontext.⁸ Im

⁶ Quelle der Informationen in dieser Passage: International Office der Hochschule Magdeburg-Stendal (2016).

⁷ Förderprogramm „Integra“ zur Integration von Flüchtlingen ins Fachstudium (DAAD, 2018).

⁸ Zum Zeitpunkt der Untersuchung lagen kaum relevante Forschungsergebnisse zu Studierenden oder Studieninteressierten mit Fluchterfahrung an deutschen Hochschulen vor. Mittlerweile sind einige Forschungsarbeiten erschienen, jedoch kaum Forschung zu Studierfähigkeit.

Folgenden werden für das Verständnis der Studie wesentliche Erkenntnisse beider Forschungslinien vorgestellt.

3.1.1 Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase

Als Grundlage für die gelingende Integration in eine akademische Kultur wird das Konstrukt der Studierfähigkeit herangezogen. Studierfähigkeit wird als eine Fähigkeit bestehend aus einem Komplex fachspezifischer und fachübergreifender Kompetenzen definiert, die teilweise und sehr unterschiedlich ausgeprägt zu Studienbeginn vorliegen, zum Teil aber erst in der Studieneingangsphase im konkreten, fachkulturell geprägten Studienkontext erlernt bzw. dort sozialisiert werden (Merkt, 2017, S. 140). Im theoretischen Modell zur Studierfähigkeit von Merkt (2016, zit. nach Merkt & Fredrich, 2017, S. 183f.) werden Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase zusammengefasst. Sie beruhen auf Ergebnissen unterschiedlicher empirischer Studien zum Studienabbruch, zum Studienerfolg und zur Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase, ergänzt durch theoretische Aspekte (s. Abb. 1):

gen und zum Studienerfolg von Geflüchteten oder zu ihren spezifischen Bedarfen, wie eine 2018 erschienene Metastudie (Lambert, von Blumenthal & Beigang, S. 11f.) zeigt. Ein kurzer Überblick findet sich auch im Beitrag zur IpFaH-Teilstudie in Eisenächer et al. (2019).

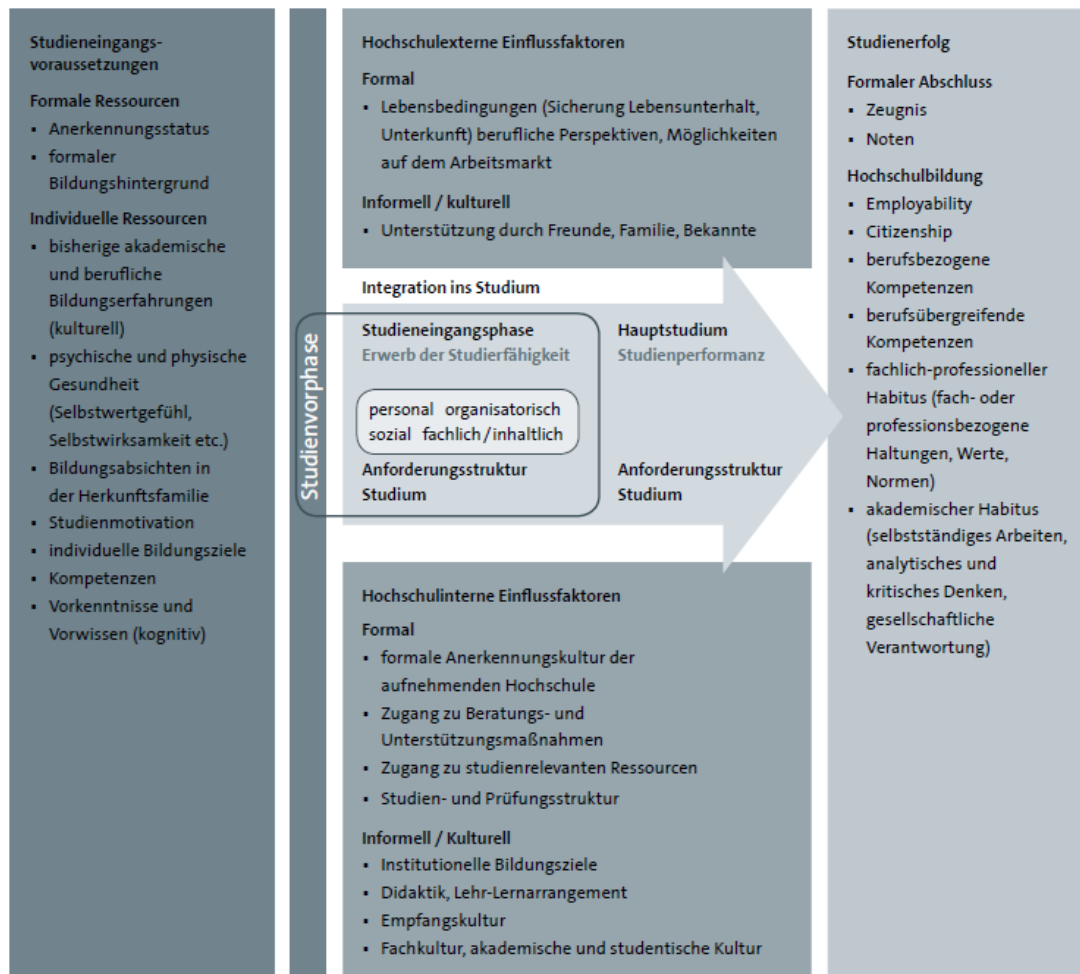


Abb. 1: Modell Studierfähigkeit Merkt 2016 (zit. nach Merkt & Fredrich, 2017, S. 183f.)

Im Modell wird von der Annahme ausgegangen, dass die Studieneingangsphase eine Übergangsphase von einer vorherigen Kultur in eine neue, spezifische Kultur vor Ort darstellt (Friebertshäuser, 1992). Zu dieser in etwa die ersten beiden Semester des Studiums umfassenden Phase zählt nach dem Modell des Student Life Cycle auch die Studienvorphase, in der das Projekt IpFaH angesiedelt ist (Hanft & Brinkmann, 2013). In einer empirischen Studie von Bosse et al. (2014) wurden kritische Studiensituationen bei Studienanfänger/-innen erhoben. Die Befunde verweisen darauf, dass Studierende die an sie gestellten Studienanforderungen als kritische Studiensituationen wahrnehmen, die sie bewältigen und mit ihren individuellen Studienzielen und -motivationen vereinbaren müssen, um erfolgreich weiterstudieren zu können. Die Studienanforderungen haben nicht nur fachlichen Bezug, sondern können kategorisiert werden nach ihren sozialen, organisatorischen und personalen Bezügen. Im Studienverlauf können sie in zeitlicher Varianz und in dynamischen Verkettungen auftreten (Bosse et al., 2014, S. 40). Je nach Bildungserfahrungen und Eingangsvoraussetzungen nehmen die Studierenden die an sie gestellten Anforderungen unterschiedlich wahr und verfügen über unterschiedliche Strategien, mit diesen Anforderungen umzugehen. In dieser Auseinandersetzung spielen unterschiedliche Faktoren eine Rolle, z. B. der Lebenshintergrund der Studierenden, die Ressourcen und Belastungen, die sie ins Studium mitbringen, die Orientierung innerhalb der

Strukturen des Studiums und der Hochschule, aber auch wahrgenommene soziale Unterstützung durch Lehrende und Mitstudierende. Gelingt die Auseinandersetzung mit den als kritisch wahrgenommenen Situationen und Anforderungen, dann entwickeln die Studierenden ihre jeweilige Studierfähigkeit und können sich im weiteren Verlauf des Studiums auf fachliche und professionalisierende Bildungsprozesse konzentrieren (Studienperformanz), die schließlich zum Studienerfolg bzw. zur mit dem Studiengang intendierten akademischen Bildung führen. Gelingt die Bewältigung der als kritisch erlebten Studiensituationen und Anforderungen in der Studieneingangsphase nicht, dann erhöht sich die Wahrscheinlichkeit der Entscheidung für einen Studienwechsel oder einen Studienabbruch (Heublein & Wolter, 2011, S. 214, basierend auf dem Modell von Tinto, 1987).

Für die Teilnehmenden des Bildungsangebots IpFaH der Hochschule Magdeburg-Stendal bedeutet das, dass sie im Laufe der einjährigen studienvorbereitenden Phase im Idealfall eine spezifische Hochschul- und Studienkultur kennen- und verstehen lernen, um später mit den an sie gestellten Studienanforderungen besser umgehen zu können. Wesentlich für den im Rahmen des IpFaH-Bildungsangebots beginnenden Integrationsprozess ist, dass sie ihre eigenen Studienziele in der Interaktion mit der sie umgebenden Umwelt an der Hochschule sinnvoll verfolgen oder weiterentwickeln können.

3.1.2 Studierende mit Fluchthintergrund

Wichtige Hinweise für die Studie lieferte insbesondere eine Metastudie aus den USA zur Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher ins Bildungssystem Schule (McBrien, 2005). In der Studie wurden Publikationen ausgewertet, die innerhalb eines Zeitraums von 25 Jahren zur Frage des pädagogischen Bedarfs von und der pädagogischen Barrieren für die Integration dieser spezifischen Gruppe entstanden sind. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass es sinnvoll ist, zwischen Studierenden mit Migrationshintergrund⁹ und Studierenden mit Fluchthintergrund zu unterscheiden, da die Eingangssituationen beider Gruppen unterschiedlich sind.¹⁰ Während sich Studierende mit Migrationshintergrund meist bewusst für ein Studium am Zielort entscheiden, ist diese Entscheidungsfreiheit bei Geflüchteten nur eingeschränkt gegeben. Die Sprache des Aufnahmelandes beherrschen Letztere oft nicht oder nur unzureichend. Eine auch an deutschen Hochschulen weit verbreitete Annahme ist, dass unzureichende Sprachkenntnisse des Aufnahmelandes die größte Hürde bei der Integration von Geflüchteten darstellen. In der Metastudie wird jedoch das psychologische Wohlbefinden, z. B. in der Auseinandersetzung mit den kulturellen Erwartungen der neuen Umgebung bei gleichzeitigem Beibehalten einer Verbindung zur Herkunftskultur, als wesentliche Kategorie der Integration in die neue (Schul-)Kultur identifiziert. Der Spracherwerb steht erst an zweiter Stelle. Als Barrieren für die

⁹ Zur Gruppe von Studierenden mit Migrationshintergrund s. z. B. Middendorff et al., 2017.

¹⁰ Aus diesem Grund wurde die deutsche Hochschulforschung zu Studierenden mit Migrationshintergrund bzw. zu internationalen Studierenden (z. B. Apolinarski & Poskowsky, 2013) nicht berücksichtigt.

kulturelle Integration werden differierende oder konfligierende kulturelle Normen und Werte sowie die Ausprägung der Willkommenskultur der aufnehmenden Institution aufgeführt. Diese Kategorie der Integration stellt für Geflüchtete, die sich nicht aktiv für ein Aufnahmeland und eine entsprechende Kultur entscheiden können, eine größere Hürde dar als für Migrantinnen und Migranten.

Auch wenn die Ergebnisse der Metastudie nur unter Vorbehalt auf den akademischen Kontext übertragen werden können, kann davon ausgegangen werden, dass der Integrationsprozess in die neue akademische Kultur für Geflüchtete mit Studienambitionen eine entscheidende Rolle spielt. Dieser Befund ist anschlussfähig mit dem theoretischen Modell der Studierfähigkeit, in welchem die Entwicklung dieses Komplexes von Fähigkeiten in der Studieneingangsphase als Integrationsprozess in eine neue spezifische Kultur vor Ort dargestellt wird (s. o.).

3.2 Forschungsdesign und Sample

Die qualitative Hauptstudie fokussiert die Erlebensperspektive der Teilnehmenden im Bildungsangebot IpFaH. Für die Erhebung wurden zu Ende des Kursjahres 2015/16 aus der Fortgeschrittenen-Gruppe neun Teilnehmende (> 50 % der Personen in dieser Gruppe) für zwei leitfadengestützte Gruppeninterviews¹¹ ausgewählt. Zu Beginn der Interviews hatten die Teilnehmenden die Gelegenheit, die von ihnen genutzten Teilangebote selbst zu nennen und anschließend nach der von ihnen wahrgenommenen Wichtigkeit für die Vorbereitung auf ein Studium sowie nach ihrer Zufriedenheit damit auf einer Metaplan-Wand zu visualisieren. Dann wurden die Teilnehmenden zu ihrem Erleben innerhalb der genannten Angebotsbausteine gefragt.

Im Anschluss an die Gruppeninterviews wurden über einen Kurzfragebogen zusätzliche Daten wie z. B. soziodemografische Angaben und Selbsteinschätzungen erhoben. Die Auswertung der Gruppeninterviews erfolgte induktiv. Um die Qualität im Auswertungsprozess zu sichern, wurden die Interviews zunächst einzeln und dann in der Kleingruppe interpretiert. Zusätzlich wurden Materialauszüge und erste Ergebnisse in einer größeren Forschungswerkstatt diskutiert.

Der Auswertungsprozess erfolgte angelehnt an die *Grounded Theory*-Methodologie (Strauss & Corbin, 1996) in folgenden Phasen: In der ersten Phase erfolgte die Sequenzierung in Sinneinheiten und die Identifikation relevanter Textpassagen unter dem „Suchfokus“ der theoretischen Sensibilität. Den „Suchfokus“ bildete die Thematisierung gelun-

¹¹ Als Erhebungsmethode wurde das Gruppeninterview eingesetzt. Im Gegensatz zur Gruppendiskussion, die der Herausarbeitung kollektiver Orientierungen dient (Bohnsack & Schäffer, 2001, S. 326), ging es im Begleitforschungsprojekt um die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Interviewteilnehmenden.

gener sowie „konfliktär, rätselhaft oder ambivalent“ erlebter Interaktionssituationen (Critical Incidents) (Fiedler, Mitchell & Triandis, 1971, S. 97)¹².

In der zweiten Phase wurden diese Passagen reformuliert, interpretiert und mit aus dem Datenmaterial generierten Codes versehen, die anschließend thematisch geclustert wurden. Es kristallisierten sich unterschiedliche Phänomene heraus, die sowohl zueinander als auch zu den Zwischenergebnissen aus der Visualisierung in Beziehung stehen.

4 Zentrale Befunde

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Hauptstudie vorgestellt, zunächst die Einschätzung der Teilangebote durch die Teilnehmenden und anschließend die zentralen Kategorien der Auswertung der geführten Gruppeninterviews.

4.1 Einschätzungen der Teilangebote: Wichtigkeit und Zufriedenheit

Die Einschätzung der Angebotsbausteine durch die Teilnehmenden nach Wichtigkeit und Zufriedenheit hatte zwei Ziele. Zum einen war der Auftraggeber an einer qualitativen Rückmeldung zu den Angebotsbausteinen interessiert, zum anderen war für die Forschungsfrage aber auch wichtig, welche Übereinstimmungen und Differenzen sich in den Einschätzungen der Teilnehmenden zeigten.

Deshalb wurden die Teilnehmenden zu Beginn der Interviews gebeten, die von ihnen genutzten Angebotsbausteine zu nennen und nach der wahrgenommenen Wichtigkeit für die Vorbereitung auf ein Studium und ihrer Zufriedenheit damit einzuschätzen. Dies erfolgte mittels Kärtchen auf einer vorbereiteten Metaplan-Wand anhand einer Skala mit den Dimensionen „sehr zufrieden“ bis „gar nicht zufrieden“ und „sehr wichtig“ bis „gar nicht wichtig“. Genannt und bewertet wurden der *DaF-Intensivkurs*, *Beratung durch das International Office* und die *Studienberatung*, *Informationen durch das Career Center*¹³, die *Mensa*, das *Buddyprogramm*, die *Gasthörerschaft*, die *Late Summer School*¹⁴, das *RONDO*, die *Bibliothek*, die *Firmenkontaktmesse* und *Kontakte mit Professor/-innen*.

Abbildung 2 gibt zunächst die Einschätzung aller genannten Angebotsbausteine auf der Metaplan-Wand wieder.¹⁵

¹² Zu den Ursprüngen der Critical-Incident-Technique s. Flanagan (1954).

¹³ Einrichtung am Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Hochschule. Es bietet z. B. Beratung bei Bewerbungen an.

¹⁴ Die Geflüchteten, die an der *Late Summer School* der Hochschule teilnahmen, nutzten dort das DaF-Angebot für internationale Studierende sowie fachbereichsübergreifende Angebote aus dem Gesamtangebot (s. a. Kap. 4.2.5).

¹⁵ Für eine bessere Lesbarkeit der Ergebnisse wurden die Kärtchen in den folgenden Grafiken durch Symbole und eine Legende ersetzt.

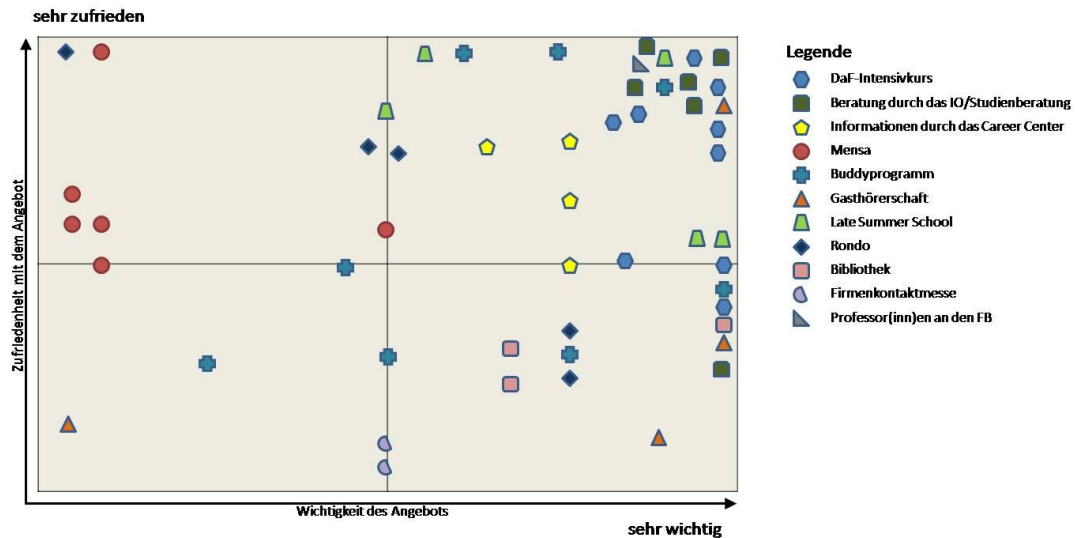


Abb. 2: Gesamtheit der genannten und bewerteten Teilangebote des IpFaH-Angebots

Für die Auswertung war zunächst von Interesse, welche Bausteine von den Teilnehmenden ähnlich bewertet wurden und wo es unterschiedliche Bewertungen gab. In der folgenden Grafik sind die ähnlich bewerteten Bausteine visualisiert. Dazu gehörten der wesentliche Kernbaustein *DaF-Intensivkurs* und die komplementären Angebotsbausteine *Beratung durch das International Office und die Studienberatung*, *Informationen durch das Career Center* und *Mensa*. Wenig überraschend ist, dass der Baustein *Mensa* nicht als wichtig bewertet wurde. Die Einschätzung der anderen Angebote liegt weitgehend im oberen rechten Viertel der Grafik.

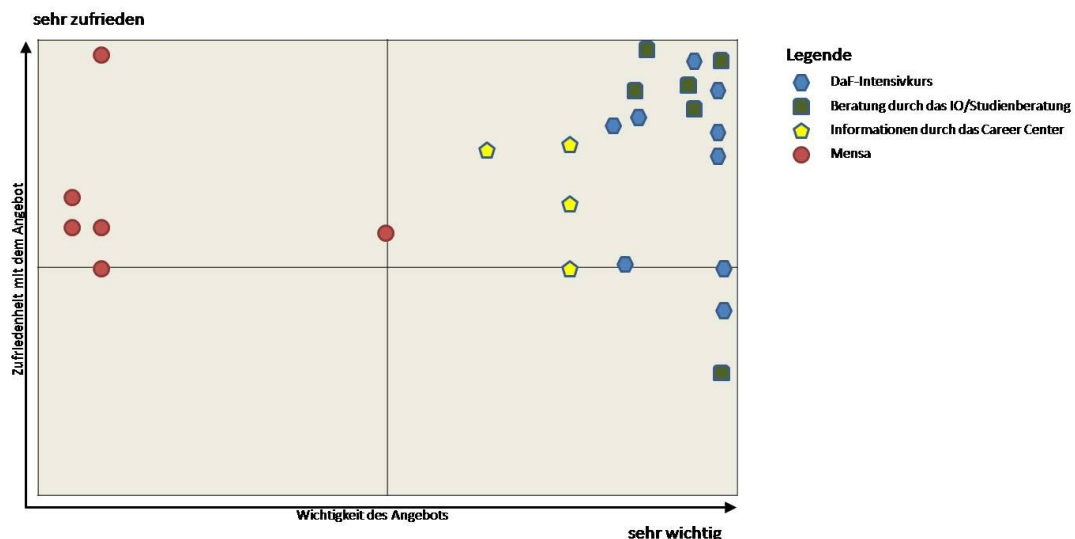


Abb. 3: Ähnlich bewertete IpFaH-Angebotsbausteine

Die nächste Abbildung (Abb. 4) zeigt, dass andere Angebotsbausteine sehr unterschiedlich bewertet wurden. Auffällig ist, dass die von der Hochschule als Integrationsangebote ausgewiesenen Teilangebote *Buddyprogramm*, *Gasthörerschaft*, *Late Summer School* und *RONDO* darunter sind.

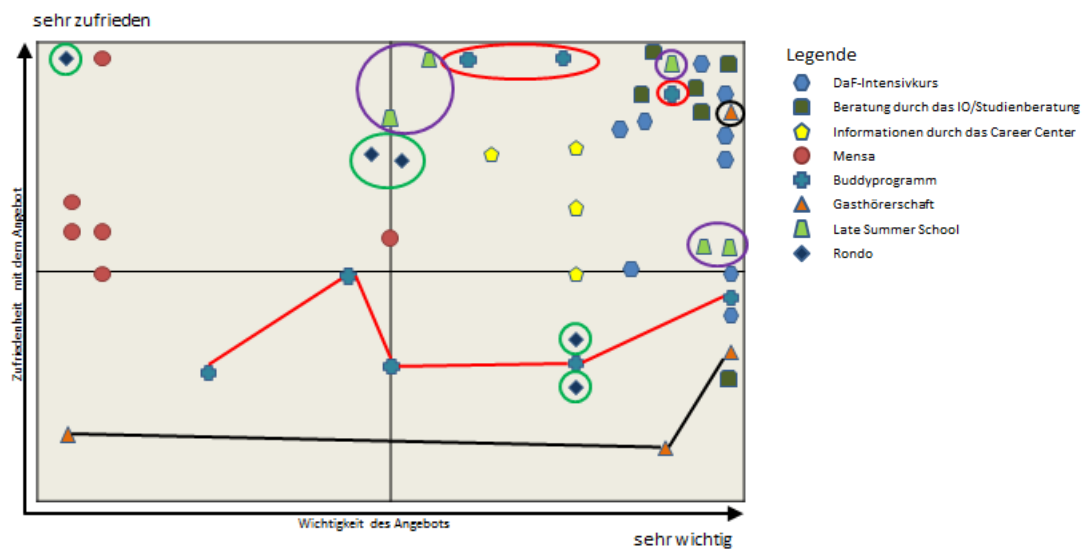


Abb. 4: Uneinheitlich bewertete Bausteine des IpFaH-Angebots

Zum Beispiel wurde die *Gasthörerschaft* von denjenigen, die sie nutzten (etwa die Hälfte der Teilnehmenden der Gruppeninterviews), insgesamt als wichtig erachtet. Die Zufriedenheit damit variiert aber und bewegt sich insgesamt im unteren Bereich. Beim *Buddyprogramm*, an dem nahezu alle Interviewten teilnahmen, variiert die wahrgenommene Wichtigkeit. Auch die Zufriedenheit damit ist durchmischt, liegt insgesamt aber höher als bei der *Gasthörerschaft*.

4.2 Kategorien der Integration

Im nächsten Auswertungsschritt wurde das Datenmaterial der beiden Gruppeninterviews ausgewertet, induktiv zu Kategorien der Integration verdichtet und im dritten Auswertungsschritt im Zusammenhang mit der Einschätzung der Angebotsbausteine und den erhobenen soziodemografischen Daten interpretiert. Dabei bildeten sich fünf Kategorien heraus, die für den Integrationsprozess relevant waren:

1. die Bedeutung persönlicher Beziehungen
2. Erwartungen und Enttäuschungen
3. unterschiedliche individuelle Studienziele
4. das Problem des „Weder-Noch-Status“
5. Zugehörigkeit, Teilhabe und Mitgestaltung

Sie werden im Folgenden beschrieben.

4.2.1 Die Bedeutung persönlicher Beziehungen

Persönliche Beziehungen und Netzwerke sind in der Herkunftskultur der Teilnehmenden eine wichtige und notwendige Grundlage für das Zusammenleben, -arbeiten und -studieren. Sie haben mehr Gewicht als formale Strukturen. Die Aussagen der Teilnehm-

menden deuten darauf hin, dass bei ihnen ein Bewusstsein *für* und Wissen *über* die institutionellen Strukturen an der Hochschule fehlt.

Zur Orientierung und Information, z. B. über Studiengänge und -inhalte oder berufliche Perspektiven, griffen die Teilnehmenden auf persönliche Beziehungen und Netzwerke zurück. Erfolgreiche Kontakte hatten die Interviewten nach eigenen Angaben mit Mitarbeiterinnen im International Office, vereinzelt auch mit Professor/-innen. Vor allem ein/e Teilnehmende/r nutzte diese zweite Möglichkeit. Andere äußerten, dass ihnen dafür eine Vermittlung fehlte (s. a. Abb. 2):

GI 2/C¹⁶: „Wir kennen sie nicht und ähm es gab niemand, der sozusagen, ähm, das Kontakt zwischen uns und die Professoren ähm herstellt.“ (Z. 225-226)

Auch die Beziehungen zwischen den Teilnehmenden spielten eine wichtige Rolle, wie das folgende Zitat belegt: „Weil wir waren, wir sind alle Freunde“ (GI 2/B, Z. 935). Diese Passage, wie viele andere gesprochen in der Wir-Form, lässt auf ein ausgeprägtes Sozialverhalten der Interviewten schließen.

Das hier beschriebene Phänomen hängt vermutlich mit zwei gemeinsamen Erfahrungsräumen zusammen: zum einen der gemeinsamen, verbindenden Erfahrung der Flucht, die dazu führte, dass sich die Teilnehmenden heute in einer ähnlichen Situation befinden, mit ähnlichen Problemen im Alltag und ähnlichen Fragen mit Blick auf die Zukunft, zum anderen mit der Vorsozialisation der Teilnehmenden im arabischen Kulturraum, aus dem der überwiegende Teil der Interviewten stammt. Ein Charakteristikum der dort anzutreffenden Sozialstruktur besteht darin, dass die Einbindung in soziale Gruppen geringerer Reichweite oft gegenüber anderen, z. B. in den nationalen Verband, überwiegt (Flores, 2013, S. 19). Die Ursache dafür liegt im Grundmuster der patriarchalisch-organisierten Familie (Abou-Taam, 2013, S. 36). Die Familie als Institution nimmt dabei eine Mittlerrolle zwischen der individuellen Identität ihrer Angehörigen und der sie umgebenden wertevermittelnden Zivilisation ein (Sharabi, 1975, S. 23, zit. n. Abou-Taam, 2013, ebd.). Ein System von Verwandtschaftsbeziehungen, das sich der Stammesstruktur bedient, spiegelt sich in allen Institutionen der Gesellschaft wieder, in unterschiedlichen Intensitäten in Familie, Schule, Universität, sozialen und politischen Beziehungen sowie in der Struktur politischer Parteien (Abou-Taam, 2013, S. 36).

Die Bedeutung persönlicher Beziehungen zeigt sich auch in dem geäußerten Wunsch nach Studienberatung durch erfahrene Studierende. Hintergrund dafür sind die von den Teilnehmenden wahrgenommenen Unterschiede in den Studiensystemen, die verwirrende Anzahl der Studiengänge in Deutschland sowie Unterschiede in den Studieninhalten und in den beruflichen Perspektiven. In den Gruppeninterviews erwähnten die Teilnehmende zwei Fälle, in denen sie sich über das Buddyprogramm, d. h. über ihre Buddys, zu diesen Themen informieren konnten. Es handelt sich dabei um Fälle, in denen die deut-

¹⁶ Zur Anonymisierung der Personendaten werden die Kürzel GI 1 und GI 2 für das erste und das zweite Gruppeninterview und die interviewten Personen alphabetisch in der Reihenfolge ihres ersten Redebeitrages im Gruppeninterview mit dem Kürzel A, B, C etc. bezeichnet.

schen Studierenden einen Studiengang absolvierten, der die Teilnehmenden interessierte. Ein studiengangsspezifisches Matching ist aber im Buddyprogramm nicht die Regel.¹⁷

4.2.2 Erwartungen und Enttäuschungen

Die Teilnehmenden beschrieben im Rahmen unterschiedlicher Angebotsbausteine die Erfahrung, dass ihre Erwartungen sich nicht erfüllten und zu Enttäuschungen führten. Diese Erfahrungen standen zum einen im Zusammenhang mit Rahmenbedingungen im Bildungsangebot und mit dem formalen Status der Teilnehmenden, zum anderen mit Kontakten zu deutschen Studierenden.

In Verbindung mit dem Kernangebot, dem DaF-Intensivkurs, thematisierten beide Interviewgruppen kritisch, dass sie nicht von deutschen Lehrenden unterrichtet wurden, obwohl das ihrer Aussage nach ursprünglich zumindest für einen späteren Zeitpunkt geplant gewesen war. Auch bei der Prüfungsorganisation gab es nach Aussagen der Teilnehmenden Schwierigkeiten. Die Aussagen deuten darauf hin, dass auf Seiten der Teilnehmenden zunächst Erwartungen geweckt wurden, die später nicht erfüllt werden konnten.

Auch von den Interaktionen mit hiesigen Studierenden im Kontext komplementärer Angebotsbausteine wie RONDO, Buddyprogramm oder Gasthörerschaft zeigten sich die Teilnehmenden enttäuscht. Dies betraf sowohl die Häufigkeit als auch die Qualität der Kontakte, wie die folgenden Gruppeninterviewauszüge illustrieren. Im Zusammenhang mit dem RONDO hieß es:

GI 2/C: „Am Anfang haben sie uns so gesagt, wir werden mit den ähm deutschen Studierenden ähm treffen. Und ähm die wichtigste Thema hier in Deutschland diskutieren. (I: Mhm) Und da gab es auch eine Professor, der Arabisch spricht. Und ähm wir werden sozusagen unser Problem hier in (Stadt) oder im Allgemeinen in Deutschland sagen. Und die anderen suchen nach eine Lösungen.“ (Z. 860-863)

GI 2/C: Und ähm, der Plan war, dass wir ähm hier ähm in der Woche einmal uns treffen. (lacht) (I: Mhm) Und (schmunzelt) das war nur beide Mals (+) und dann niemand. Einfach so. Wir waren vier oder fünf Mal. [...]“ (Z. 865-867)

GI 2/E: „Nein, es ist wichtig, dass man mit den Deutschen trifft und viel Aktivitäten mit denen macht. Aber wir haben eigentlich nicht profitiert. Weil niemand guckt an den anderen und niemand, also– (Z. 1041-1042)

GI 2/E: „Ja, sie kommen. Sie machen, was sie wollen. Und sie gehen. Wir haben kein Kontakt miteinander. (I: Mhm) Oder vielleicht, weil sie nicht wollen (schmunzelt)(+)(Z. 1044-1045)

¹⁷ Die Teilnahme am Buddyprogramm ist ehrenamtlich. Es engagieren sich dort mehrheitlich Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften.

Mangelnde Häufigkeit und Qualität der Kontakte mit deutschen Studierenden thematisierten die Interviewten auch mit Bezug zu ihren Erfahrungen im Buddyprogramm:

GI 1/D: „Ich habe meine Buddy nur zwei Mal getroffen. Weil (Person) keine Zeit hat. Und das ist nicht genügend, zwei Mal. (I: Mhm) Ich glaube, muss besser diese Programm sein. (Z. 29)

GI 2/C: „(Person) sagte mir immer, dass ähm wir sind hier zusammen. Weil ich ähm die Punkte. (Person) Punkte¹⁸ braucht und ich ähm (Informationen?) bekomme. Nur das. Keine echte Freunde.“ (Z. 982-984)

GI 2/C: „Das enttäuschte (lacht) meine Erwartungen.“ (+) (Z. 999)

Diese Textpassagen verweisen zum einen auf spezifische Erwartungen an die deutschen Studierenden auf der Beziehungsebene (s. Kap. 4.2.1), zum anderen sind die Geflüchteten offensichtlich nicht ausreichend darüber informiert, unter welchen Bedingungen die ehrenamtlich tätigen Buddys im Rahmen des Buddyprogramms arbeiten.

Ein weiteres Beispiel für enttäuschte Erwartungen findet sich im Zusammenhang mit der Gasthörerschaft. Dieser Angebotsbaustein bietet den Teilnehmenden potenziell die Möglichkeit, im direkten Kontakt mit Vertreter/-innen der hiesigen akademischen Kultur Einblicke in Studium und Lehre zu gewinnen:

GI 1/D: „Also ich habe eines, die Vorlesung da besucht. Aber das war sehr schwer zu verstehen. Und ich äh, wir waren 13 äh in dem Jahr. Und niemand hat mir geholfen. Also es, ich war wie ausländisch, ja nur ich dort. Und so ich brauche Hilfe. Also der äh Professor hat äh mir gesagt, also gibt es eine E-Mail und ich kann bevor diese Vorlesung ein E-Mail bekommen und damit ich die nächste Vorlesung verstehe. Ja, aber ich habe das nicht bekommen. Ich habe die E-Mail gegeben. Ja und niemand hat mir das geschickt. Also. [...] der Professor schickt äh die, Referat oder so, für ein oder so Student. Und der Student schickt das für alle Studenten. Und ich habe ihm eine E-Mail geschrieben und ich habe nicht bekommen. (Z. 463-466)

Der Versuch des oder der Geflüchteten, über E-Mail-Kontakt zum Lehrenden bzw. zu den Studierenden an zusätzliche Informationen zur Vorlesung zu kommen, scheitert an deren ausbleibender Unterstützung des Gegenübers. Es bleibt unklar auf welcher Ebene der Kommunikation das Scheitern liegt (sprachlich, inhaltlich, sozial).

Als letztes Beispiel sei in diesem Zusammenhang die Firmenkontaktmesse genannt. Es handelt sich dabei um eine jährlich organisierte Veranstaltung der Hochschule, auf der Studierende berufliche Kontakte knüpfen und sich über Nebenjobs und Praktika informieren können.

GI 2/E: „Also das war eine große Zettel. Ähm Zelt. (schmunzelt) Zelt. (+) Mit viele Leute, mit viele Firmen. Aber man weiß nicht, diese Firmen ist welche Firma und beinhaltet was? Es gibt, gab es viele Firmen, aber nur die Deutschen können verstehen, worum geht es

¹⁸ Die Äußerung zu den „Punkten“ bezieht sich vermutlich darauf, dass einige Studiengänge den Buddys die Möglichkeit geben, sich für diese Tätigkeit Credits im Bereich der Schlüsselkompetenzen anerkennen zu lassen.

dieser Firma. (D: Ja genau) Was gibt es in diese Firma? Es gibt ein paar Fotos und ein paar Leute, die standen vor einem Tisch. Aber man, persönlich ich weiß nicht, welche Firma ist for (Studiengang). Welche welche Firma ist for (Studiengang)? Welche Firma? Keine Ahnung. Und ähm als ich dort gegangen und ein Firma z. B. gefragt auch, sie haben mich nicht erklärt. Und sie haben sofort gesagt, dass nur die Studenten, die studieren gerade, können eine Praktikum machen. Aber sie dürfen nicht. Sie können nur ein Nebenjob. So im Allgemein. Aber auch sie haben nicht uns empfiehlt, welche Firma oder wo gehen wir? Oder wer, wer kann uns helfen? Das, deshalb ich war sofort gegangen? (D: Ja) Ich habe nur gekuckt und sofort gegangen.“ (Z. 1125-1134)

GI 2/B: „[...] weil wir (waren auch da eigentlich?) genau. Weil wir waren auch da eigentlich. Aber wir haben das nicht geschrieben. Weil wir waren da und irgendwie waren wir auch nicht da. (C: (lacht) (+)) Echt, war sehr komisch. (I: Mhm) Weil wir haben gedacht, vielleicht, okay, knüpfen wir Kontakte oder irgendwas. Aber niemand interessiert sich für jemand anderen. Die Studierenden sind immer im Vordergrund. Und natürlich, sollte auch so sein. Aber wir sind im Hintergrund. Wer fragt nach uns? (I: Mhm) Oder wieso die Firmen wollen uns haben einfach? Was haben wir überhaupt? (C: Ja) Sogar mit unser Aussehen (lacht) passen wir nicht hier rein. (+)“ (Z. 1139-1144)

Die Aussagen der Teilnehmenden lassen erkennen, dass sie sich von der Veranstaltung mehr erhofft hatten. Sie fühlten sich ausgeschlossen bzw. nicht angesprochen, vermuten sogar, dass sie aufgrund ihres Aussehens ausgeschlossen wurden (s. a. Kap. 4.2.4 Das Problem des „Weder-Noch-Status“). Auch dieses Beispiel wirft die Frage auf, ob mit den Teilnehmenden im Vorfeld eine ausreichende Klärung der Erwartungen sowie der formalen Möglichkeiten stattgefunden hat, die ihnen ihr Status an der Hochschule bietet.

4.2.3 Der Einfluss unterschiedlicher individueller Studienziele

In den Interviews lassen die Teilnehmenden des IpFaH-Programms unterschiedliche individuelle Studienziele erkennen. In den folgenden beiden Passagen werden sie thematisiert:

GI 2/D: „Wenn wir wissen was wir studieren möchten und und ich möchte nicht an der FH studieren. Ich möchte an der Uni studieren, deswegen ich gehe zu Uni. Aber hier ich komme zu Deutschkurs eigentlich.“ (Z. 72-73)

GI 2/B: „(Person) hat das gemacht und (Person) will studieren auch. Wir beide, wir wollten zum einen nicht hier an der FH studieren, an der Uni. Deswegen brauchten wir sie (Anmerkung der Autorinnen: die Gasthörerschaft) nicht.“ (Z. 200-201)

Ähnliche Äußerungen stehen im Zusammenhang mit den Teilangeboten RONDO und Buddyprogramm:

GI 1/D: „Und ich äh nehme nur, ich mache Test-DaF und der Rest, was ich gehabt habe, das war unter Freunde. Also, mit Übungen, sprechen. Eigentlich Rondo, Buddy-Programm habe ich nicht gemacht.“ (Z. 15)

In diesen Passagen ist erkennbar, dass über das gemeinsame Ziel des Absolvierens des DaF-Intensivkurses hinaus die Studienziele der Teilnehmenden unterschiedlich sind (ein Studium an der Hochschule bzw. ein Studium an der Universität). Es wird zudem deutlich, dass die individuellen Studienziele Einfluss haben auf die Wahrnehmung des Nutzens der komplementären Angebote, wie z. B. die Passage zur Gasthörerschaft zeigt.

Des Weiteren schilderten die Teilnehmenden einen Konflikt zwischen ihren persönlichen Bildungszielen und dem Bildungsziel der Hochschule beim Erlernen der deutschen Sprache. Dieser hatte auch Einfluss auf den Verlauf des Kurses und das Lernen, wie die folgenden Zitate veranschaulichen:

GI 2/D: „[...] Hauptsache war, dass wir einfach Test-DaF auch bestehen. Egal, auf welche Kosten. Egal welcher Preis. [...]“ (Z. 375)

GI 2/C: „[...] die wichtigste Punkt ist wenn sie, wir die Sprache beherrschen. Damit wir später an der Uni studieren können. Aber die Ziel war hier nur, die Test-DaF bestehen. Ganz natürlich die Prüfung bestehen, aber das kann sein später, wenn das sehr Schwierigkeiten beim Studieren machen.“ (Z. 386-389)

Als ein weiteres Bildungsziel lässt sich auch der Erwerb spezifischer interkultureller Kompetenzen identifizieren, wie die folgende Passage zeigt:

GI 1/E: „Das ist eine Sache, deutsche Sprache und andere Sache auch deutsche Struktur. Das ist sehr wichtig. Weil durch eine Deutsche, da müssen wir uns auch mehr an Regeln halten [...]“ (Z. 353)

An dieser Aussage wird erneut deutlich, dass die Teilnehmenden sich deutsche Muttersprachler/-innen als Lehrende gewünscht hätten. Offensichtlich hatten sie sich erhofft, in der Interaktion mit einem/einer Vertreter/-in der deutschen (akademischen) Kultur über sprachliche Aspekte hinaus auch mehr über die Strukturen und Regeln in der deutschen Hochschul- und Studienkultur zu erfahren.

Vor allem hätten sich die Teilnehmenden genügend Zeit für den Lernprozess gewünscht. Der DaF-Kurs stand jedoch unter dem Erfolgsdruck, dass möglichst viele Teilnehmende den Sprachtest bestehen. Dieser Erfolgsdruck wurde von den Teilnehmenden trotz aller in den Interviews geäußerten Wertschätzung für die Leistungen ihrer Lehrenden negativ erlebt.

4.2.4 Das Problem des „Weder-Noch-Status“

Die Teilnehmenden des Projekts IpFaH besitzen formal betrachtet keinen Studierendenstatus. Daraus ergaben sich für sie innerhalb der Hochschule und darüber hinaus Nachteile gegenüber regulär immatrikulierten Studierenden, die ihnen vorher aber nicht bekannt waren. Auf der einen Seite hatten sie innerhalb der Hochschule Zugang zu bestimmten Angeboten, teils kostenfrei (Buddyprogramm, Gasthörerschaft), teils zu einem erhöhten Tarif für Nicht-Studierende. Zu anderen Angeboten, insbesondere außerhalb der Hochschule, blieb ihnen der Zugang verwehrt. Dies führte zu widersprüchlichen, teilweise auch zu Exklusionserfahrungen und Enttäuschungen bei den Geflüchteten. Offensichtlich lag ein Teil des Problems darin, dass die Folgen des formalen Sonderstatus der Geflüchteten auch für die Bildungsanbieter vorher nicht vollständig absehbar waren. Als Nachteile thematisierten die Teilnehmenden des Pilotjahrgangs u. a. höhere Tarife für die

Nutzung der Mensa und für von der Hochschule angebotene Weiterbildungen in Englisch und Excel.¹⁹ Auch der Zugang zu Praktika wie sie z. B. über die bereits erwähnte Firmenkontaktmesse vermittelt werden, war für die Teilnehmenden aufgrund ihres fehlenden Studierendenstatus blockiert. Dasselbe gilt für den vom Studentenwerk organisierten Hochschulsport über den die Teilnehmenden im Rahmen authentischer Interaktionssituationen Kontakt zu anderen Studierenden hätten aufbauen können. Nachteile ergaben sich weiterhin bei Angeboten von Dienstleistern außerhalb des Hochschulkontextes:

Gl 2/E: „Sie haben uns einmal ein Blatt gegeben, dass wir Studenten hier sind, aber draußen sie finden diese Blatt nicht ausreichend. Zum Beispiel es gibt ein Angebote für Studenten, um Elektrizität oder solche Sachen draußen. Wir hatten diese Papier gegeben, dass wir Studenten sind, aber sie sagen, nein, das das ist nicht ausreichend.“ (Z. 513-516)

Unklar ist mit Blick auf dieses Beispiel, ob mit den Teilnehmenden geklärt wurde, inwiefern das Nachweisdokument für sie innerhalb und außerhalb der Hochschule nützlich sein kann bzw. welche formalen Möglichkeiten sich ihnen damit bieten und welche nicht.

Es liegt der Schluss nahe, dass unter dieser Gesamtsituation das Zugehörigkeitsgefühl (vgl. Goodenow, 1993; Ostermann, 2000) und das psychologische Wohlbefinden der Teilnehmenden (Mc Brien, 2005) gelitten hat – beides wichtige Faktoren für einen gelingenden Integrationsprozess der Zielgruppe in die hiesige akademische Kultur und für ihre Studienmotivation bzw. ihren Studienerfolg (s. a. Kap. 3).

4.2.5 Zugehörigkeit, Teilhabe und Mitgestaltung

Situationen, in denen die Geflüchteten aktiv teilhaben und die sie mitgestalten konnten, z. B. wenn sie „auf Augenhöhe“ mit anderen Studierenden waren, werden als positive Erfahrungen berichtet. Zusammengefasst stehen dafür all jene Situationen, in denen die Teilnehmenden in den einzelnen IpFaH-Teilangeboten erfolgreich Kontakte mit anderen Studierenden sowie mit Lehrenden und anderen Vertreter/-innen der Hochschule aufbauen konnten. Diese Kontakte ermöglichten es ihnen auf der einen Seite, eigene Erfahrungen und eigenes Wissen mit anderen Hochschulmitgliedern zu teilen und auf der anderen Seite wichtige Informationen über Studiengänge, den Studienalltag und berufliche Perspektiven zu sammeln – als Grundlage für Entscheidungen und die weitere Gestaltung ihrer Zukunft (s. a. Kap. 4.2.1: Die Bedeutung persönlicher Beziehungen).

Gelegenheit dazu gab es z. B. während der Late Summer School. Die Late Summer School wird an der Hochschule einmal im Jahr in den zwei Wochen vor Beginn des Wintersemesters durchgeführt. Sie richtet sich an die hiesigen und internationalen Studienanfänger/-innen und beinhaltet fachbezogene Angebote, einen DaF-Kurs speziell für internationale Studierende sowie weitere fachübergreifende Angebote wie Wahlseminare,

¹⁹ Die Autorinnen rechnen diese Kurse dem Studium Generale zu (Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW)) der Hochschule, welches aber nicht explizit genannt wurde. Trotz Interesse wurden die Kurse nicht genutzt, auch weil sie erst spät im DaF-Kursjahr bekannt gemacht wurden und da bereits begonnen hatten bzw. schon belegt waren.

Projektarbeit und Freizeitangebote. Über die Hälfte der interviewten Personen nahm vor Beginn des DaF-Intensivkurses an der Late Summer School als einem optionalen Baustein des IpFaH-Programms teil und nutzte dort den DaF-Kurs für internationale Studierende sowie fachübergreifende Angebote aus dem Gesamtprogramm:

GI2/C: „[...] Ähm ich habe ein äh Deutschkurs gehabt und ähm die Teilnehmer waren äh aus den verschiedenen Ländern. Nicht nur wie jetzt alle so Flüchtlinge, alle so. Weil aus dem– (Z. 601-602)

GI2/C: Mhm. Sie waren aus Spanien, aus ähm Frankreich, aus ähm Brasilien. Und äh wir waren alle zusammen. Gibt es keine Unterschied zwischen ähm egal, woher wir kommen. Alle waren in einem Kurs. Und ähm hatten wir einen Lehrer, Lehrerin. Und ähm die Atmosphäre war einfach sehr besser als jetzt.“ (Z. 605-607)

GI2/D: „Ja, weil sehr gut war, dass sie NIEMALS über Flüchtlinge das Thema gesprochen haben.“ (Z. 608)

An diesem Interviewausschnitt zeigt sich, dass die Teilnehmenden nicht über das „von außen“ verliehene Attribut „Flüchtling“ definiert werden wollen. Sie fühlten sich bei der Late Summer School wohl, weil dieses Attribut dort nicht im Vordergrund stand und sie einfach (internationale) Studierende sein konnten, wie alle anderen Personen im dortigen DaF-Kurs auch. Das verdeutlicht auch die folgende Passage, in der es um den Länderabend geht, eine Veranstaltung, die im Rahmen des Buddyprogramms stattfand²⁰:

GI 1/B: „Gab es auch ein Tag äh Abendländer oder Länderabend, ich weiß nicht.“ (Z. 65)

GI 1/D: „Genau, das war sehr schön auch.“ (Z. 69)

GI 1/B: „Also da gab es verschiedene Länder. Und äh so z. B. die Teilnehmer, die Studierende aus Jordanien, aus Ägypten, aus (...?)“ (Z. 73)

GI 1/B: „Frankreich, Italien, Spanien, so –,“ (Z. 75)

GI 1/B: „Ja, präsentieren die Länder, diese Kultur.“ (Z. 77)

GI 1/C: „Wir haben auch teilgenommen.“ (Z. 79)

GI 1/C: „Als Syrer.“ (Z. 81)

Gemeinsam haben die oben beschriebenen Situationen, dass sie das Erleben von Zugehörigkeit, Teilhabe und Mitgestaltung ermöglicht haben und positiv erlebt wurden. Auf das psychologische Wohlbefinden und die Studienmotivation wirken sich diese Faktoren positiv aus (s. Kap. 3 und 4.2.4). Hinzu kommt, dass der Kontakt mit Peers in internationalen

²⁰ Ähnliches wurde über das Internationale Sportfest des Buddyprogramms berichtet.

Lernsituationen und für interkulturelle Adaptionsleistungen eine wichtige Rolle spielt (vgl. Mak, 2010; Arkoudis et al., 2013).

5 Bedeutung der Studierfähigkeit für den Integrationsprozess von geflüchteten Studieninteressierten

Die Ergebnisse der qualitativen Studie der IpFaH-Begleitforschung werden abschließend im Kontext des Modells der Studierfähigkeit von Merkt (Merkt & Fredrich, 2017) betrachtet, welches im Theoriekapitel dieses Beitrags vorgestellt wurde (s. 3.1.1), und in Beziehung zur empirischen Teilstudie gesetzt, die ebenfalls im Rahmen der Begleitforschung durchgeführt wurde (Eisenächer et al., 2019).

Nach dem genannten Modell entwickelt sich die Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase in Abhängigkeit von verschiedenen Einflussfaktoren. Die Studierfähigkeit ist die Grundlage für eine gelingende Integration in die akademische Kultur. Die Faktoren, die Einfluss auf diesen Prozess haben, lassen sich in vier Dimensionen aufteilen. Es sind

1. die Studieneingangsvoraussetzungen der Studierenden,
2. hochschulinterne Einflussfaktoren
3. hochschulexterne Einflussfaktoren sowie
4. die personalen, organisatorischen, sozialen und fachlich-inhaltlichen Anforderungen, die die Studierenden im Studium wahrnehmen.

Als **Studieneingangsvoraussetzungen** verfügt ein Großteil der Teilnehmenden über einen guten formalen Bildungshintergrund (s. Kap. 2) und akademische Bildungserfahrungen. Bei über der Hälfte der interviewten Personen ist die Herkunftsfamilie akademisch geprägt.²¹ Die Teilnahme am IpFaH-Programm weist auf eine hohe Studienmotivation hin. Die Teilnehmenden sind sich ihrer individuellen Bildungsziele bewusst und können diese artikulieren. Als spezifische Eingangsvoraussetzung bringt ca. die Hälfte der Teilnehmenden ein gutes DaF-Eingangsniveau von B1 oder B2 mit.

Zu den **hochschulexternen Einflussfaktoren** zählen im Modell die Lebensbedingungen, beruflichen Perspektiven, Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt sowie Unterstützung durch Freunde, Familie und Bekannte. Die Teilnehmenden haben weitestgehend den Status anerkannter Flüchtlinge. Ihre Lebenssituation für die kommenden Jahre ist zwar stabil, aber ihre beruflichen Perspektiven hängen auch weiterhin von ihrem formalen Status ab. Im Rahmen des IpFaH-Programms nutzten die Teilnehmenden Möglichkeiten, sich inhaltlich über das Studienangebot und berufliche Perspektiven zu informieren, was sich angesichts der Fülle der Studiengänge und eingeschränkten Kontakte zu erfahrenen Studierenden der Hochschule z. T. schwierig gestaltet. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmenden außerhalb der Hochschule über tragfähige soziale Netzwerke und Beziehungen verfügen, die sie in ihren Studienambitionen unterstützen.

²¹ Das ergab die Auswertung des Kurzfragebogens.

Als **hochschulinterne Einflussfaktoren** stehen sich im Modell zur Studierfähigkeit formale und informell-kulturelle Faktoren gegenüber. Auf der formalen Seite existiert seitens der Hochschule eine günstige Anerkennungskultur mit Blick auf die Hochschulzugangsberechtigung der Teilnehmenden. Dies ist eine Voraussetzung für die Teilnahme am DaF-Intensivkurs bzw. am gesamten IpFaH-Bildungsangebot. Praktisch sind die Teilnehmenden jedoch durch den DaF-Intensivkurs weitestgehend von anderen, auch anderen internationalen, Studierenden isoliert. Formal gibt es Zugang zu Beratungs- und Unterstützungsangeboten sowie zu studienrelevanten Ressourcen der Hochschule. In der Praxis ist dieser Zugang durch die fehlende soziale Einbindung der Teilnehmenden in die Studierenden- und Hochschulcommunity eingeschränkt, wie z. B. die Erlebnisse der Zielgruppe im Rahmen von Buddyprogramm und Gasthörerschaft zeigen. Da die Teilnehmenden nicht von Vertreter/-innen der hiesigen akademischen Kultur unterrichtet wurden, war für sie auch der Zugang zu wichtigen studienrelevanten Ressourcen in Form akademisch-kulturellen Wissens erschwert. Auf der informell-kulturellen Seite behindert das institutionelle Bildungsziel, z. B. das Bestehen des DaF-Intensivkurses, die individuellen Bildungsziele der Teilnehmenden, wobei das Beherrschen der deutschen Sprache als wichtige Voraussetzung für ein gelingendes Studieren für die Zielgruppe eine zentrale Rolle spielt. Das institutionelle Bildungsziel beeinflusst die didaktische Gestaltung des Kurses („...keine Wiederholung.“ (Gl2/E Z. 367), „...keine Zeit für die Bücher.“ (Gl2/E, Z. 374), was von den Teilnehmenden zu ihrem Nachteil wahrgenommen wird. Die Empfangskultur der Hochschule und ihrer Akteure wird z. T. als enttäuschend erlebt, wobei nach Ansicht der Autorinnen dafür wechselseitig nicht ausreichend geklärte Erwartungen und eine unzureichende Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede, z. B. in den Kommunikationscodes, verantwortlich sind. Mit der hiesigen studentischen Kultur kamen die Teilnehmenden dabei durchaus in Kontakt, z. B. über die Freizeitveranstaltungen der Late Summer School und des Buddyprogramms, mit der hiesigen akademischen Kultur und den Fachkulturen kaum.

Die von den Studierenden wahrgenommenen **Anforderungen im Studium** und ihr Umgang damit stellen eine vierte wichtige Gruppe von Einflussfaktoren dar. Die Studierenden müssen in der Studieneingangsphase unterschiedliche Kompetenzen entwickeln, um diesen Anforderungen gerecht und studierfähig zu werden. Die Ergebnisse der qualitativen Studie weisen darauf hin, dass die Teilnehmenden über personale und organisatorische Kompetenz verfügen. Sie vereinbaren verschiedene Lebensbereiche miteinander (einige Teilnehmende haben z. B. Familie²²), meistern in- und außerhalb des Bildungsangebots bzw. der Hochschule Probleme verschiedener Art, können ihren Leistungsstand einschätzen und haben Erfahrung mit Übergangsphasen in verschiedenen Lebenssituationen. Neben diesen personalen Anforderungen müssen sie mit den teilweise einschränkenden institutionellen Rahmenbedingungen umgehen, sich mit der durch diese Rahmenbedingungen beeinflussten Lehrqualität arrangieren, sich zu Hochschule und Studienangebot Orientierung verschaffen und Veranstaltungen auswählen. Die Eigeninitiative

²² Das ergab die Auswertung des Kurzfragebogens.

der Teilnehmenden wird dabei durch hochschulinterne Einflussfaktoren behindert. Grundsätzlich aber weisen die erhobenen Daten auf gute Voraussetzungen für die Bewältigung personaler und organisatorischer Anforderungen im Studium hin. Weniger stark ausgeprägt erscheinen bei den Teilnehmenden mit Blick auf die hiesige akademische Kultur die inhaltlich-fachliche und die interkulturelle Kompetenz als Teilkompetenz von sozialer Kompetenz. Die Daten deuten darauf hin, dass die Teilnehmenden im Rahmen des Bildungsangebots nur wenig Kontakt mit fachbezogenen Inhalten und Berufsvorstellungen sowie mit Fachsprache hatten. Das hatte z. T. strukturelle, z. T. aber auch konzeptionelle Gründe. Auch der Aufbau von erfolgreichen Beziehungen zu anderen Studierenden und zu Lehrenden erwies sich als schwierig, obwohl die Teilnehmenden sehr daran interessiert waren. Die Ursachen dafür liegen in fehlenden authentischen Interaktionssituationen, bei den Teilnehmenden aber z. B. auch in fehlendem Wissen über zielgruppenbezogene Kommunikationscodes und Gesprächsthemen. Insgesamt betrachtet gab es damit im IpFaH-Pilotjahrgang mehrere hochschulinterne Faktoren, die sich ungünstig auf den Integrationsprozess auswirkten.

6 Weiterführende Überlegungen zu zukünftigen Angeboten

In der ebenfalls im Rahmen der IpFaH-Begleitforschung durchgeführten empirischen Teilstudie wurde mit Blick „von außen“ die formal-organisatorische Ebene des Angebots der Hochschule Magdeburg-Stendal für die Zielgruppe untersucht. Die Teilstudie ergab, dass die Hochschule in Angebotsstruktur, Angebotsbreite und Angebotsschwerpunkten im Vergleich mit der Gesamtheit der 54 in der Teilstudie untersuchten Hochschulen gut aufgestellt ist: Die formal-organisatorische Ebene vermittelt den Eindruck, dass studieninteressierte Geflüchtete an der Hochschule Magdeburg-Stendal, wie an vielen anderen Hochschulen mit vergleichbaren Angeboten auch, in umfassender Weise auf ein Studium vorbereitet werden (Eisenächer et al., 2019).

Die hier vorgestellte qualitative Hauptstudie der Begleitforschung kommt zu einer differierenden Einschätzung. Im Ergebnis kann die im Rahmen des IpFaH-Pilotprojekts intendierte Förderung der Integration der Zielgruppe in die hiesige akademische Kultur als teils gelungen, teils nicht gelungen beschrieben werden. Behindert wurde sie im Pilotjahrgang trotz guter formaler Voraussetzungen seitens des Bildungsangebots IpFaH und seitens der Teilnehmenden zum einen durch den von vornherein existierenden und im Verlauf des Kursjahres nicht bearbeiteten Gap in der Passung der institutionellen Bildungsziele der Hochschule mit den individuellen Bildungszielen der Teilnehmenden. Zum anderen kam trotz der Motivation der Teilnehmenden und der Intention der Verantwortlichen des Bildungsangebots keine ausreichende Auseinandersetzung mit der Umwelt Hochschule und ihren Akteuren zustande. Die eingeschränkte soziale Eingebundenheit in Hochschule und Hochschulcommunity der Teilnehmenden behinderte ihre Auseinandersetzung mit akademischen Elementen, die im Rahmen des IpFaH-Bildungsangebots in bestimmtem Umfang durchaus möglich gewesen wäre. Für einen erfolgreichen wechselseitigen Anpassungs- und Integrationsprozess in diesem Teil der Studieneingangsphase, als Voraussetzung für ein gelingendes Studieren, fehlte damit eine solide Basis. Der Integrationsprozess verlief in der Praxis im ersten Durchgang des Pilotprojekts insgesamt eher

prekär. Hier bestand konzeptioneller, insbesondere didaktischer, Entwicklungsbedarf, der in den weiteren Durchgängen auch genutzt wurde. Fallstudien weisen auf eine ähnliche Situation an anderen Hochschulen mit vergleichbaren Angeboten hin (Schammann & Younso, 2016). Gelungen sind die Integrationsprozesse jedoch immer dann, wenn die Teilnehmenden über Gelegenheiten zur Teilhabe und Mitgestaltung darin unterstützt wurden, ein Zugehörigkeitsgefühl zu entwickeln.

Zunächst bleibt festzustellen, dass es ein wichtiges Engagement der Hochschulen war, für die hier untersuchte Zielgruppe schnell und möglichst unbürokratisch ein Bildungsangebot zur Studienvorbereitung in Deutschland aufzubauen. Die Forschungsergebnisse legen jedoch nahe, dass ein weiterer Begründungsaspekt für eine Weiterentwicklung dieser Bildungsangebote wichtig sein könnte, der sich nicht direkt den hier referierten Forschungsergebnissen entnehmen lässt. Er ergibt sich aus den unterschiedlichen Handlungslogiken der beteiligten Akteure innerhalb und außerhalb der Hochschule. Innerhalb der Hochschule stehen sich die individuellen Bildungsziele der Teilnehmenden und ihre daran ausgerichtete Handlungslogik sowie institutionelle Bildungsziele und die daran ausgerichtete Handlungslogik der Hochschule und des Pilotprojekts gegenüber. Das heißt: Die Teilnehmenden wollen Deutsch lernen und die deutsche akademische Kultur verstehen, um zu einem späteren Zeitpunkt erfolgreich studieren zu können, wobei ihre individuellen Studienziele die grundlegende Motivation zur Auseinandersetzung mit der hiesigen Kultur sind. Die Hochschule ist daran interessiert, dass möglichst viele Studierende im zeitlichen Rahmen des DaF-Intensivkurses erfolgreich die formale TestDaF-Prüfung bestehen und direkt im Anschluss ein Studium an der Hochschule Magdeburg-Stendal oder an einer anderen Hochschule in Sachsen-Anhalt aufnehmen. Da für die Vorbereitung des Pilotprojekts und den Pilotdurchgang nicht viel Zeit zur Verfügung stand, wurde für den Aufbau des Bildungsangebots innerhalb der Hochschule pragmatisch auf existierende Strukturen und Ressourcen zurückgegriffen. Für den Deutschunterricht engagierte die Hochschule DaF-Lehrende der Partnerhochschule GJU. Dieser wurde ergänzt durch an der Hochschule größtenteils bereits existierende Angebote wie das Buddyprogramm und die Gasthörerschaft, die für die Zielgruppe geöffnet wurden.

Außerhalb der Hochschule ist die Handlungslogik des Bundeslandes zu nennen, das der Hochschule zweckgebundene Drittmittel für ein Pilotprojekt zur Verfügung stellte. Das engte die Rahmenbedingungen für den Aufbau und die Umsetzung des Bildungsangebots erheblich ein: Denn diese Logik hatte zwar den Vorteil, dass die Mittel ausschließlich der untersuchten Zielgruppe zugutekamen. Der Nachteil war jedoch, dass damit die Teilnehmenden im Hochschulalltag von anderen, auch anderen internationalen, Zielgruppen weitestgehend isoliert waren.

Im Endergebnis stieß durch diese Ausgangssituation die bildungs- und hochschulpolitisch gewollte Integration der Zielgruppe in die hiesige akademische Kultur in der Praxis an Grenzen. Im Verlauf des ersten Durchgangs des IpFaH-Projekts standen aufgrund der spezifischen Rahmenbedingungen und des Zeitdrucks nicht genügend Ressourcen zur Verfügung, um ein Bildungskonzept zu entwickeln, das in erster Linie an bildungstheoretischen Erkenntnissen, z. B. der Konzeption von Teilhabe- und Mitgestaltungsoptionen oder der gegenseitigen Klärung von Erwartungen zum Start des Bildungsangebots, orientiert ist. Diese Handlungslogik gilt es in der Weiterentwicklung der Angebote zu stärken.

Dafür ist auch eine entsprechende Unterstützung durch die Hochschulleitungen und die Förderpolitik der Länder erforderlich.

Literatur

- Abou-Taam, M. (2013). Das autoritäre Syndrom in den arabischen Gesellschaften. In T. G. Schneiders (Hrsg.), *Die Araber im 21. Jahrhundert. Politik, Gesellschaft, Kultur* (S. 35-48). Wiesbaden: Springer VS.
- Apolinarski, B., Poskowsky, J. (2013). Ausländische Studierende in Deutschland 2012. Ergebnisse der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Abgerufen von http://www.sozialerhebung.de/sozialerhebung/archiv/soz_20_sonder
- Arkoudis, S., Watty, K., Baik, C., Yu, X., Borland, H., Chang, S. et al. (2013). Finding common ground: Enhancing interaction between domestic and international students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 222-235.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2015). *Engagement deutscher Universitäten bei der Integration von Flüchtlingen*. Abgerufen von <http://www.kooperationinternational.de/aktuelles/nachrichten/detail/info/engagement-deutscher-universitaetenbei-der-integration-von-fluechtlingen/>.
- Bohnsack, R. & Schäffer, B. (2001). Gruppendiskussionsverfahren. In T. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis* (Band 2) (S. 324-341). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2014). Studierfähigkeit als individuelle und institutionelle Herausforderung. In S. Lenzen & H. Fischer (Hrsg.), *Change: Hochschule der Zukunft. Konferenztage Studium und Lehre, Jahrestagung Universitätskolleg. Universitätskolleg-Schriften* (Band 3) (S. 37-42). Hamburg: Universität Hamburg.
- Bosse, E. (2016). Herausforderungen und Unterstützung für gelingendes Studieren: Studienanforderungen und Angebote für den Studieneinstieg. In I. van den Berk, K. Petersen, K. Schultes & K. Stolz (Hrsg.), *Studierfähigkeit – theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven. Universitätskolleg-Schriften* (Band 15) (S. 129-169). Hamburg: Universität Hamburg.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). (2018). *Förderprogramm: Integration von Flüchtlingen ins Fachstudium*. Abgerufen von <https://www.daad.de/der-daad/fluechtlinge/infos/de/41996-foerderprogramm-integration-von-fluechtlingen-ins-fachstudium-integra/>
- Eisenächer, K., Merkt, M., Hajji, R. & Gottschling, M. (2019). Die Angebote deutscher Hochschulen für studieninteressierte Geflüchtete – eine empirische Analyse. *die hochschullehre, Jahrgang 5/2019*. Abgerufen von <http://www.hochschullehre.org>
- Fiedler, F. E., Mitchell, T. & Triandis, H. (1971). The Culture Assimilator: An Approach to Cross- Cultural Training. *Journal of Applied Psychology*, 55(2), 95-102.
- Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-359.

- Flores, A. (2013). Die arabische Welt – ökonomische und soziale Gegebenheiten. In T. G. Schneiders (Hrsg.), *Die Araber im 21. Jahrhundert. Politik, Gesellschaft, Kultur* (S. 17-34). Wiesbaden: Springer VS.
- Friebertshäuser, B. (1992). *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e. V. (g.a.s.t.). (2018). *TestDaF Test Deutsch als Fremdsprache*. Abgerufen von <https://www.testdaf.de/fuer-teilnehmende/informationen-zum-testdaf/>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 70-90.
- German Jordanian University. (2017). *German Jordanian University*. Abgerufen von <http://www.gju.edu.jo/>.
- Hanft, A. & Brinkmann, K. (Hrsg.) (2013). *Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster: Waxmann.
- Heublein, U. & Wolter, Ä. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeiten, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik* 57(2), 214-236.
- International Office der Hochschule Magdeburg-Stendal (2016). Teilnehmer DaF-Kurs (internes Dokument).
- Lambert, L., von Blumenthal, J. & Beigang, S. (2018): *Flucht und Bildung: Hochschulen. State-of-Research Papier 8b, Verbundprojekt ‚Flucht: Forschung und Transfer‘*, Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück / Bonn: Internationales Konversionszentrum Bonn (BICC). Abgerufen von <https://flucht-forschung-transfer.de/flucht-und-bildung-hochschulen/>.
- Landesrektorenkonferenz Sachsen-Anhalt (2015). *Hochschulen des Landes leisten Beitrag zur Integration von Flüchtlingen* (Pressemitteilung vom 06.10.2015). Abgerufen von <http://www.lrk-lsa.de>
- Mak, A. (2010). Enhancing Academics' Capability to Engage Multicultural Classes and Internationalize at Home. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(3), 365-373.
- McBrien, J. L. (2005). Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.
- Merkt, M. (2014). Konzepte von Studierfähigkeit. Was die Forschung von der Praxis weiß und was die Praxis von der Forschung wissen kann. In D. Lenzen & Fischer, H. (Hrsg.), *Wege zur Bildung durch Wissenschaft heute. Institutionelle und curriculare Perspektiven*. Universitätskolleg-Schriften (Band 2). (S. 25-34). Hamburg: Universität Hamburg.
- Merkt, M. (2017). Der Erwerb der Studierfähigkeit als Sozialisationsprozess – ein Beitrag zur Hochschulbildungsforschung. In W. Webler & H. Jung-Paarmann (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt* (S. 129-146). Bielefeld: UniversitätsVerlag-Webler.
- Merkt, M. & Fredrich, H. (2017). Studierfähigkeit – der Blick aus dem Magdeburger Schwesterprojekt: Studierfähigkeit in Weiterbildungsstudiengängen. In I. van den Berk, K. Petersen, K. Schultes & K. Stolz (Hrsg.), *Studierfähigkeit – theoretische Er-*

- kenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven. Universitätskolleg-Schriften (Band 15) (S. 171-189). Hamburg: Universität Hamburg.
- Middendorff, E., ApolinarSKI, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Abgerufen von https://www.bmbf.de/pub/21._Sozialerhebung_2016_Zusammenfassung.pdf
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Schammann, H. & Younso, C. (2016). Studium nach der Flucht? Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung. Empirische Befunde und Handlungsempfehlungen. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.
- Reckwitz, A. (2007). Kulturosoziologie. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* (S. 201-211). Stuttgart: Metzler.
- Reckwitz, A. (2012). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms* (3. Auflage). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: Chicago University Press.

Autorinnen

Prof. Dr. Marianne Merkt. Hochschule Magdeburg-Stendal, Zentrum für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung (ZHH), Magdeburg, Deutschland; Email: marianne.merkt@hs-magdeburg.de

M. A. Katja Eisenächer. Hochschule Magdeburg-Stendal, Zentrum für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung (ZHH), Magdeburg, Deutschland; Email: katja.eisenaecher@hs-magdeburg.de



Zitiervorschlag: Merkt, M. & Eisenächer, K. (2019). Akademische Integration Geflüchteter: Ergebnisse aus dem Pilotprojekt IpFaH der Hochschule Magdeburg-Stendal. *die hochschullehre*, Jahrgang 5/2019, online unter: www.hochschullehre.org